

Über die Relevanz von Erfahrungen in der interkulturellen Trainingsforschung: drei Verhältnisbestimmungen zwischen Trainingsforschung und Trainingspraxis

Arnold, Maik

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Arnold, M. (2015). Über die Relevanz von Erfahrungen in der interkulturellen Trainingsforschung: drei Verhältnisbestimmungen zwischen Trainingsforschung und Trainingspraxis. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 14(25), 11-28. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-47115-3>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Über die Relevanz von Erfahrungen in der interkulturellen Trainingsforschung: Drei Verhältnisbestimmungen zwischen Trainingsforschung und Trainingspraxis

Experience in cross-cultural training research:

Three relations between training research and professional training practice

Maik Arnold

Dr. rer. soc. Dipl.-Kfm.
Maik Arnold promovierte
im Fach Sozialwissenschaft
an der Ruhr-Universität
Bochum. Derzeit ist er
wissenschaftlicher Mitar-
beiter an der Evangelischen
Hochschule Dresden und
Geschäftsführer der Zen-
trum für Forschung, Weiter-
bildung und Beratung an
der ehs Dresden gGmbH

Abstract (Deutsch)

Ausgehend von einer Verortung des Erfahrungsbegriffs im Kontext der Sozial- und Kulturwissenschaften ist es das Ziel dieses Aufsatzes, das Verhältnis zwischen interkultureller Trainingsforschung und professioneller Trainingspraxis aus drei Perspektiven näher zu bestimmen: Erfahrungen können erstens als theoretischer Untersuchungsgegenstand, zweitens als methodische Lernressource und drittens als diskursive und praktisch-konzeptionelle Komponente für das Design interkultureller Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen herangezogen werden, um im Wissenschaft-Praxis-Dialog zu vermitteln.

Schlagwörter: Erfahrung, interkulturelles Training, interkulturelle Kommunikation, Wissenschaft-Praxis-Dialog

Abstract (English)

The main objective of this article is to determine the relationship between intercultural training research and professional training practice from three perspectives based on a positioning of the concept of experience in the context of social and cultural studies: experiences can firstly be considered as an object of research, secondly from a methodological perspective as a learning resource and thirdly as a discursive and practical-conceptual component for the design of intercultural education programmes and cross-cultural trainings in order to negotiate the science-practice-dialogue.

Keywords: experience, intercultural training, intercultural communication, science-practice-dialogue

„Alle Kraft, die wir fortgeben, kommt
erfahren und verwandelt wieder über
uns.“

(Rainer Maria Rilke)

1. Einleitung und Zielstellung

Wenn man Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen im Kontext interkultureller Trainings danach fragt, worauf hauptsächlich die von ihnen entwickelten und unterrichteten Lerngegenstände, Vermittlungsmethoden und Curricula gründen, dann erhält man häufig zur Antwort, dass es oft selbst erlebte kritische Interaktionssituationen und Erfahrungen kultureller Differenz, Verschiedenheit und Fremdheit sind, die geeignete Begründungskontexte und -muster sowie Strategien für die Entwicklung und Durchführung von Trainings darstellen. Ein kurzer Blick in die einschlägige wissenschaftliche Literatur zum Thema offenbart jedoch, dass trotz einer großen Vielfalt an Grundbegriffen, Theorien und Konzepten wie z. B. Kultur, Kompetenz, Kommunikation, Differenz, Identität und Lernen ein Defizit hinsichtlich des Begriffs *Erfahrung* besteht. Damit bleiben wichtige Fragen offen, wie beispielsweise: Was versteht man eigentlich unter einer interkulturellen *Erfahrung* und was macht eine Erfahrung zu einer *interkulturellen* Erfahrung? Wie *lernt* man aus interkulturellen Erfahrungen? Wie wird man aufgrund interkultureller Erfahrungen *kompetenter*? Obwohl der Begriff der Erfahrung für das Feld der interkulturellen Kommunikation ganz offensichtlich zentral ist, ist er weder in einschlägigen Lehr- und Handbüchern noch in Sammelbands- oder Zeitschriftenaufsätzen in systematischer Art und Weise untersucht worden und einer elaborierten Klärung zugeführt worden. Die folgenden Überlegungen möchten hierzu einen Beitrag leisten.

Mit dem Desiderat einer begrifflichen Klärung unmittelbar verbunden ist ein tieferliegendes, epistemologisches und begriffstheoretisches Problem, das weniger forschungsfeldspezifisch als vielmehr allgemein auf den Prozess der

Ausdifferenzierung der neuzeitlichen Sozial- und Kulturwissenschaften und auf die damit verwobene Reduktion von Erfahrungen im wissenschaftlichen Erkenntnisbildungsprozess auf künstliche, experimentell wiederholbare Beobachtungen zurückzuführen ist.² Mit Reinhard Koselleck (1991:122) kann der Erfahrungsbegriff letztlich als ein „funktionaler Äquivalenzbegriff“ zum Hegelschen Geistbegriff angesehen werden, der insbesondere erst im Kontext der Begründung, Etablierung und Ausdifferenzierung der neuzeitlichen Erfahrungswissenschaften in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts an Bedeutung gewonnen hat. Im Anschluss an diese begriffshistorische These und vor dem Hintergrund des aristotelischen Erfahrungsbegriffs können *Erfahrungen bzw. Erfahren* konzeptionell in der alltäglichen Erfahrungswelt sprachkompetenter, reflektierender und kommunizierender Individuen verortet werden.

Erfahrungstheoretischen Forschungsansätzen wurde in der interkulturellen Forschung bislang nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Zu fragen ist, welche Bedeutung Erfahrungen in der interkulturellen Kommunikations- und Trainingsforschung eigentlich zukommt. Ziel dieses Aufsatzes ist es, ausgehend von einer Verortung des Erfahrungsbegriffs im Kontext der Sozial- und Kulturwissenschaften das Verhältnis zwischen interkultureller Trainingsforschung und Trainingspraxis aus verschiedenen Perspektiven näher zu bestimmen. Wie gezeigt wird, spielt im hier interessierenden Forschungs- und Praxisfeld interkultureller Trainings insbesondere die Generierung von implizitem und explizitem kulturellen Erfahrungs- und Handlungswissen sowie dessen Vermittlung und Transformation in eine breite Anwendungs- und Berufspraxis eine besondere Rolle. Auf diese Weise kann sich Wissenschaft als ein kommunikativer Erfahrungs- und Erkenntnisbildungsprozess verstehen und ihrer sowohl systemerhaltenden als auch systemerweiternden Funktion gerecht werden – und letztlich auch eine Brücke zur Praxiswelt schlagen. Diese Brücke zwischen Trainingsfor-

schung und Trainingspraxis soll durch ein dreifaches Beziehungsverhältnis näher bestimmt werden:³ Erfahrungen können erstens als theoretischer *Gegenstand*, zweitens als methodische *Lernressource* und drittens als diskursive und praktisch-konzeptionelle *Komponente* für das Design interkultureller Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen herangezogen werden, um im Wissenschaft-Praxis-Dialog zu vermitteln und zu moderieren. Gleichzeitig wird ein integratives Forschungsprogramm vorgestellt, das eine theoretische, methodische und forschungspraktische Verankerung von Erfahrungen in der interkulturellen Trainingsforschung ermöglicht. Zunächst sollen daher der Untersuchungsgegenstand *Interkulturelles Training* und vor diesem Hintergrund der Begriff *Erfahrung* vorgestellt und expliziert werden, um sich darauf aufbauend dem dreifachen Beziehungsverhältnis zwischen interkultureller Trainingsforschung und -praxis zu nähern.

1.1. Grundlegende Konzepte

1.1.1. Interkulturelles Training

Der Terminus *Interkulturelles Training* steht, wie die Abb. 1 zeigt, als *Sammelbegriff* für eine Vielzahl und Vielfalt von Aus-, Weiter- und Fortbildungsangeboten sowie allgemein für Qualifizierungsmaßnahmen, die sich an Zielgruppen wie u. a. Fach- und Führungskräfte der Wirtschaft, Schüler und Studierende, Entwicklungshilfeleistende sowie Fachpersonal der Gesundheitswirtschaft richten können und in verschiedenen Anwendungs- und Praxisfeldern wie z.B. Teamarbeit, Lehr-Lernkontext, Verhandlungen und Projektarbeit situiert sein können (Leenen 2007:773). Die vorgenannten Maßnahmen stellen Möglichkeiten zum interkulturellen Lernen dar und zielen auf den Erwerb und die Förderung interkultureller Handlungskompetenz, die für eine *gelingende* Kommunikation, bessere Bewältigung von kultureller Differenz und Fremdheit sowie einen *produktiven* Umgang mit kulturellen Differenzsituationen als notwendig erachtet werden (Leenen 2007:776).

Im Sinne der englischsprachigen Grundbedeutung des Wortes *Training* als „the action of teaching a person a particular skill or type of behaviour“ (Oxford English Dictionary 2010) besitzen die hier betrachteten didaktischen Trainingsansätze sowohl einen erfahrungs- und wissenserweiternden als auch handlungsorientierten Fokus.

In der Forschungsliteratur werden interkulturelle Trainings u. a. je nach *Anwendungskontext und theoretischem Anspruch* zwischen Sensibilisierungs-, Orientierungs- und Kommunikationstrainings, je nach *Zielsetzung* zwischen affektiven (z. B. emotionale Selbstkontrolle), kognitiven (z. B. Wissen über fremde Kulturen) und handlungsbasierten (z. B. Stressbewältigung, kommunikative Verständigung) Interventionsmaßnahmen, je nach *Inhalt* zwischen kulturübergreifenden und kulturspezifischen Wissensbeständen und Fähigkeiten, je nach angewendetem *didaktischen Ansatz* zwischen wissens-, erlebnis-, kultur-, interaktions- und verstehensorientierten Trainingstypen, je nach *Zeitpunkt* der Maßnahme nach Orientierungs-, Begleit- oder Reintegrationstrainings sowie je nach *Lehr-Lern-Konzept* zwischen instruktiven und konstruktiven Lernformaten unterschieden (z. B. O'Reilly / Arnold 2005, Kinast 2003:183ff., Leenen 2007:776ff.). Alle vorgenannten Kriterien zur Beschreibung interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen liefern geeignete Analyse Kriterien zur Klassifizierung und Differenzierung diverser Trainingsformate (vgl. Abschnitt 2.3). Die wohl am häufigsten zitierte Differenzierung von Trainingstypen stammt von William B. Gudykunst, Ruth M. Guzley und Mitchell R. Hammer (1996).

Unter (interkulturellen) Trainings werden im Folgenden – wie in Abb. 1 dargestellt – in systematischer Weise und in institutionellen Kontexten durchgeführte, didaktisch entwickelte, punktuelle und organisierte Lehr-Lernangebote von Fort- und Weiterbildung verstanden. Trainings zielen wie andere Formate der Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Coaching, Sprachkurse, Austauschprogramme etc.)

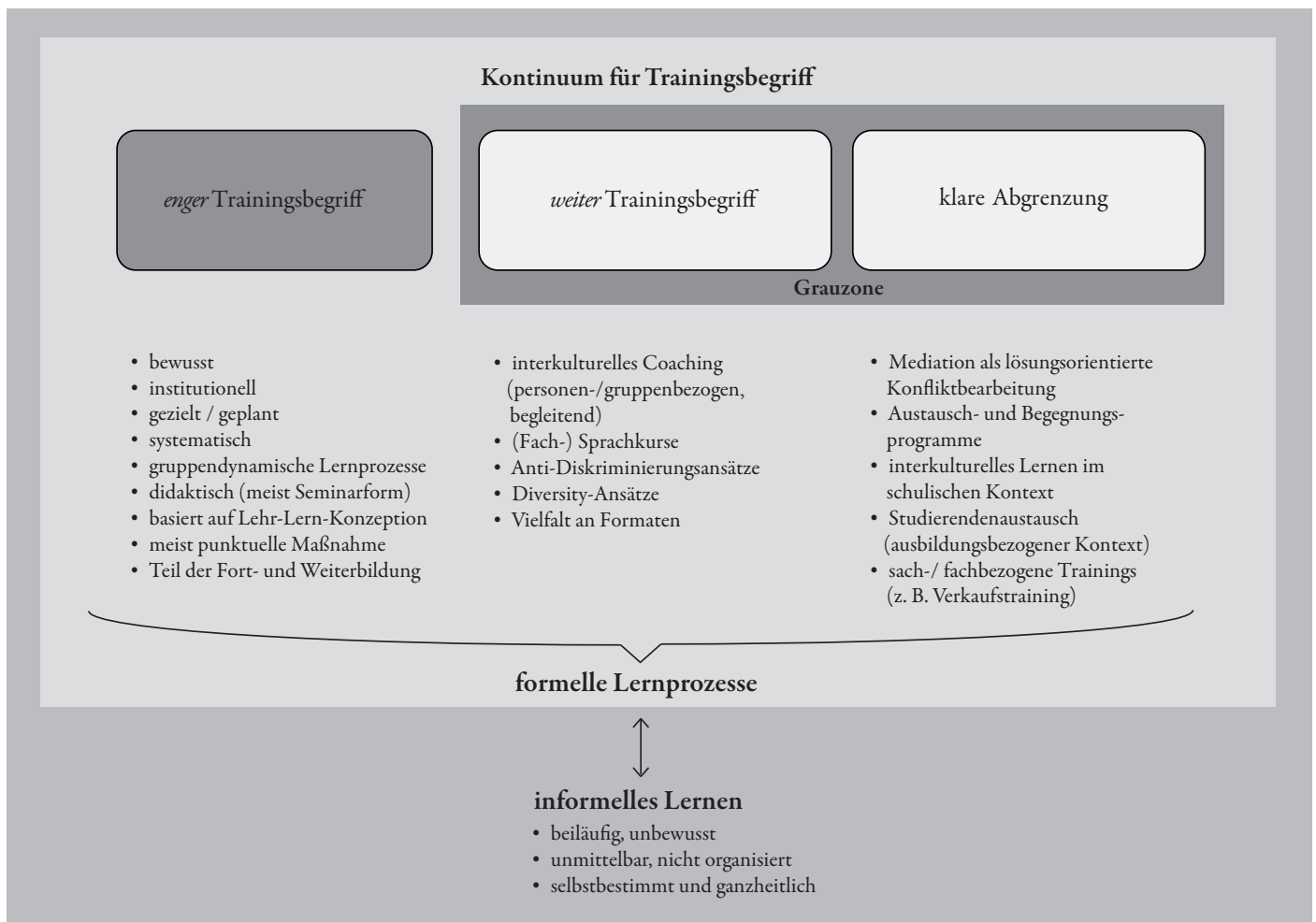


Abb. 1: Abgrenzung des interkulturellen Trainingsbegriffs von anderen Konzepten (eigene Darstellung).

auf die Erfahrungsbildung in formellen Lernkontexten, sind aber stets auch verwoben mit informellem Lernen.

1.1.2. Erfahrung in interkulturellen Trainings

In der von Gudykunst, Guzley und Hammer (1996) eingeführten zweidimensionalen Typologie interkultureller Trainings wird zwar eine explizite Unterscheidung zwischen didaktischen und erfahrungsorientierten sowie kulturallgemeinen und kulturspezifischen Trainingsdesigns getroffen. Unbestimmt bleibt jedoch einerseits, wie in erfahrungsbasierten Trainings von Erfahrungen mittels „strukturelle[r] Aktivität[en]“ (Gudykunst / Guzley / Hammer 1996:65, übers. MA) gelernt werden soll. Andererseits werden nach dieser Klassifikation Lernerfahrungen in Verbindung mit neuem kulturellen Wissen sowie damit verbundenen Differenz- und Fremdheitserfahrungen auf

in „strukturierten Aktivitäten“ (Gudykunst / Guzley / Hammer 1996:65) wie z. B. Simulationen und Rollenspiele und im Klassenraum künstlich hergestellte Situationen reduziert. Die von den Trainer_innen induzierten kognitiven, emotionalen und behavioralen Reaktionen auf die erlebten Kulturkontrastsituationen werden in einer anschließenden Reflexionsphase ausgewertet und thematisch vertieft (Gudykunst / Guzley / Hammer 1996:65,66). In diesem Reflexionsprozess kommen sowohl dem Erfahrungs- und Handlungswissen der Trainer_innen zur Initiation, Steuerung und Sicherung von formellen und informellen Prozessen des Erfahrungslernens als auch erfahrungsorientierten Lehr-Lern-Konzepten stets eine besondere Bedeutung zu.

Nichtsdestotrotz besteht nach wie vor ein Mangel hinsichtlich einer „theoretischen Begründungsbasis“ (Mittelstraß 1974:63) und empirisch-methodisch

gestützten Fundierung interkultureller Trainings. Wie auch im Kontext der Ausdifferenzierung der Sozial- und Kulturwissenschaften seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, ist dieses „lack of theory [and empiricism; MA]“, was immerhin noch von Dan Landis, Janet Bennett und Milton Bennett in der dritten Auflage erschienenen *Handbook of Intercultural Trainings* (2004: XIII) angemerkt wird, letztlich auf einen ungeklärten Erfahrungsbegriff zurückzuführen.

Für die weitere Entwicklung und Ausdifferenzierung der interkulturellen Trainingsforschung scheint der mittlerweile etwas in Vergessenheit geratene aristotelische (im Gegensatz zum instrumentell-technischen galileischen) Erfahrungsbegriff hierbei eine besondere Rolle zu spielen. Im Erfahrungskonzept von Aristoteles basieren empirische Theorien bzw. wissenschaftliche Erkenntnisse noch auf lebensweltlichem Erfahrungs- und Handlungswissen. Aufgrund von Unterscheidungen in der alltäglichen Erfahrungswelt ist der denkende, fühlende und handelnde Mensch überhaupt erst in der Lage, theoretische Erkenntnisse zu generieren. Von Erfahrung wird bei Aristoteles stets als einem „Wissen um das Besondere“ (Metaphysik I 981a: 15ff., zit. n. Aristoteles 1960: 1f.) gesprochen: Es genügen sozusagen bestimmte typische Einzelfälle, um ein (Erfahrungs-)Wissen zu generieren, das auf begründeten Äquivalenz- und Differenzaspekten beruht. Im Unterschied zu (erfahrungsgesättigtem) theoretisch-wissenschaftlichem Wissen dient das alltagsweltliche Erfahrungswissen „sowohl als *Basis* als auch *Begründungsmittel* einer theoretischen Praxis, der Praxis empirischer Wissenschaften“ (Mittelstraß 1974: 65). Erfahrung fungiert damit als *vor-theoretische* Lebenspraxis und bildet den Rahmen für empirisch fundierte Theorien.

Für die Forschung und Praxis von interkulturellen Trainings lässt sich daraus schlussfolgern: Erfahrungs- und Erkenntnisbildungsprozesse im Rahmen interkultureller Trainings können sich aus gutem Grund auf ein in verschiedenen interkulturellen

Berufs- und Praxisfeldern gesammeltes lebensweltliches Erfahrungswissen berufen. Auf Basis dieses Erfahrungs- und Handlungswissens können wiederum empirisch-fundierte Theorien über bekannte und unbekannte, implizite und explizite kulturelle Wissensbestände generiert werden, welche auf in konkreten Situationen handelnde Personen angewendet werden können. Selbst erlebte und beobachtete kulturelle Erfahrungen bieten damit ergänzende und erweiternde Reflexionen, Begründungskontexte und Strategien für das Handeln in interkulturellen Interaktions- und Kommunikationssituationen, die über die experimentell hergestellten Erfahrungssituationen sog. „strukturierter Aktivitäten“ (Gudykunst / Guzley / Hammer 1996: 65) wie z. B. Simulationen, Rollenspiele u. ä. hinausgehen vermögen. Auf diese Weise können die in verschiedenen Berufs- und Handlungsfeldern gemachten und anschließend reflektierten kulturellen Erfahrungen nicht nur zum Inhalt interkultureller Trainings, sondern auch zum Forschungsgegenstand interkultureller Kommunikationsforschung gemacht werden. Dieses Verhältnis zwischen Trainingspraxis und Trainingsforschung gilt es im Folgenden weiter zu differenzieren.

1.2. Allgemeine Beziehungen zwischen Wissenschaft und Praxis

Im Sinne des vorgenannten vermittelnden Erfahrungskonzeptes soll schließlich eine Brücke zwischen der Wissenschafts- und Trainingspraxis geschlagen werden. Zwischen wissenschaftlichen Erfahrungen und lebensweltlichen Erfahrung können einige Parallelen gezogen werden: Beide beruhen auf Beobachtungen, Beschreibungen und Deutungen von und in der sozialen Welt und beide ermöglichen Klassifikationen bzw. Differenzierungen. Im Gegensatz zu alltagsweltlichen Erfahrungen, die auf das konkrete soziale Handeln ausgerichtet sind, ist die empirisch-wissenschaftliche Theorieproduktion eher durch eine regelgeleitete Suche nach verallgemeinerbaren, akzeptanz-

fähigen und gültigen Erklärungen für Ereignisse, typische Erfahrungsweisen und Handlungszusammenhänge in der sozialen Welt sowie die Präzision, Differenzierung und Verfeinerung von Begriffen, Konzepten und Zusammenhängen ausgerichtet. Erfahrungs- und Handlungswissen stellt demnach eine zentrale Ressource für die Entwicklung von Wissen(schafts)transferprojekten dar. Hierzu können verschiedene systemtheoretische und handlungstheoretische Ansätze unterstützend wirken. Zu einem Wissenstransfer kommt es immer dann, wenn zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissensproduktion und Wissensanwendung vermittelt wird (Sommerfeld 2006).

Ziel eines Wissenschaft-Praxis-Dialogs im Kontext einer Anwendungs- bzw. „Begleitforschung“ (Kromrey 1988) sollte also sein, Wissensproduktion und Wissensverwendung miteinander so zu verschränken und trotz ihrer teilweise divergierenden Methodik in einen kooperativen Zusammenhang zu überführen, so dass wechselseitige Vermittlungen und ein gewinnbringender Austausch ermöglicht werden. Wissenschaftliche Erkenntnisse können so zu einer Veränderung der sozialen Handlungspraxis führen, ebenso wie die Analysen und Differenzierungen lebensweltlicher Praxis in verschiedenen Handlungssystemen zu einer Veränderung von empirisch-wissenschaftlichen Theorien beitragen können. Das Gelingen einer Kooperation zwischen den Systemen Wissenschaft und Praxis hängt letztlich aber von der Abstimmung der Handlungsbedürfnisse und Handlungspotentiale der beteiligten Individuen in beiden Handlungssystemen ab.

Für den hier interessierenden Zusammenhang gesprochen beeinflusst ein Wissen über die Wirksamkeit von interkulturellen Qualifizierungsmaßnahmen nicht nur die professionelle Arbeit der Trainer_innen, sondern es werden auch neue Erwartungsräume und Erfahrungshorizonte einer kreativen, produktiven und handlungsleitenden Trainingspraxis eröffnet, z. B. durch Anregung zur Entwicklung und

Gestaltung neuer Trainingskonzeptionen und/oder Veränderungen der Lehr-Lernkonzepte. Demgegenüber können auch Erkenntnisse über die Qualität und Professionalität (Kölbl 2007) der Trainingspraxis zu einer Verfeinerung der methodisch gestützten und empirisch gesättigten Bedarfsentwicklung, Konzeption und Evaluation interkultureller Trainings beitragen. Da auch das alltägliche Handeln von Individuen nach (subjektiven) Theorien bzw. Handlungsrouinen erfolgt, lassen praktische Erfahrungen in Form von Alltagstheorien auch Rückschlüsse auf die theoretische Kompetenzentwicklung der Akteure zu. Ein Beispiel für einen solchen Vermittlungsansatz liefert z. B. die Methodik der Moderation in Form einer Vermittlungsarbeit im Wissenschaftler-Praktiker-Dialog (vgl. Abschnitt 2.3).

2. Drei erfahrungstheoretische Verhältnisbestimmungen zwischen interkultureller Trainingsforschung und Trainingspraxis

Eine erfahrungstheoretische Konzeption einer interkulturellen Trainingsforschung, die sich als kommunikativer Erfahrungs- und Erkenntnisbildungsprozess versteht, kann auf drei unmittelbar ineinandergreifenden Ebenen zwischen Trainingsforschung und Praxiswelt vermitteln:

- auf einer *theoretischen* Ebene: Erfahrung(en) als Gegenstand;
- auf einer *methodischen* Ebene: Erfahrung(en) als Lernressource;
- auf einer *praktisch-konzeptionellen* Ebene: Erfahrung(en) als Komponente.

Diese drei im Folgenden näher darzustellenden Verhältnisebenen werden jeweils anhand einer Identifikation, Begründung und Kritik des angenommenen Zusammenhangs vorgestellt.

2.1. Erfahrung(en) als Gegenstand interkultureller Trainingsforschung

Erfahrungen waren bisher kein expliziter Gegenstand der interkulturellen Trainingsforschung. Trotz einer sich kontinuierlich weiterentwickelnden und ausdifferenzierenden Trainingspraxis kann grundsätzlich immer noch ein Bedarf an erfahrungstheoretisch und empirisch fundierten interkulturellen Trainings reklamiert werden. Dieser bereits in der zweiten Auflage des renommierten *Handbook of Intercultural Training* von Dan Landis und Rabi S. Bhagat (1996:XIII) erkannte Mangel gepaart mit einem Misstrauen gegenüber der Wirksamkeit und Effizienz interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen ist auch heute, 20 Jahre später, noch evident. So fehlt bspw. nach Einschätzung von Mendenhall und Kollegen vor dem Hintergrund der wenigen verfügbaren Effektivitätsstudien, die positive Lerneffekte hinsichtlich der Aspekte Teilnehmerzufriedenheit und Wissenszuwachs nachweisen, immer noch ein Nachweis, *wie* und *warum* interkulturelle Trainingsmaßnahmen *wirken* und vor allem *wie* durch gezielte Interventionen und Lernimpulse das Erfahrungs- und Handlungswissen der Teilnehmenden verändert werden kann (Mendenhall et al. 2004:139).

Interkulturelle Erfahrungen sind bislang nur implizit Gegenstand der interkulturellen Trainingsforschung gewesen, u. a. im Kontext erfahrungsgestützter Trainings.⁴ In diesen Maßnahmen stehen eine aktive und emotionale Beteiligung der Trainees, Simulation realitätsnaher interkultureller Interaktionssituationen, erfahrungsnahes Erleben interkultureller Begegnungen sowie Kontakte mit kultureller Fremdheit im Vordergrund (Kováčová 2010:137). Ein zentrales Element bildet in experimentellen Lernsettings die Reflexion der während der Übungen gemachten Erfahrungen kultureller Differenz. Experimentelle Lernsettings gelten gemeinhin als effektiver als eine informationsorientierte Wissensvermittlung, was allerdings nicht einheitlich belegt werden kann (Pruegger / Rogers 1994:370).

Nach J. Kline Harrison (1992:954) erweist sich eine Methodenkombination aus kognitiven (z. B. Cultural Assimilator) und erfahrungsorientierten Trainingsansätzen (z. B. Übungen, Simulationen, Rollenspiele, Felderfahrungen etc.) in aller Regel als vorteilhafter und nachhaltiger, da in interaktiven Übungen meist kulturelles Handlungs- und Reflexionswissen thematisiert werden kann. Zu den wichtigsten Effekten von erfahrungsgestützten Trainingsmethoden zählen u. a. die gesteigerte Fähigkeit zur Selbst- und Fremdbewertung (Earley 1987), eine höhere Sensibilität für kulturelle Unterschiede sowie die Zufriedenheit mit, erkannte Nützlichkeit von und Motivation zur Interaktion mit Angehörigen fremder Kulturen (Gannon / Poon 1997:441f.). Bisherige Konzeptionen erfahrungsgestützter interkultureller Trainings tragen jedoch nicht signifikant zu einer Steigerung der subjektiv wahrgenommenen „interkulturellen Kompetenz“ gegenüber mituntersuchten Kontrollgruppen bei (Gannon / Poon 1997:440). Eine gesteigerte Sensibilität und ein höherer Bewusstseitsgrad für kulturelle Unterschiede lassen – so jedenfalls Dharm P.S. Bhawuk (1998:638) – auf (innerhalb und außerhalb des Lehrraumes) stattgefundenen interkulturellen Lern- und Reflexionsprozesse schließen. Auf Basis dieser kurzen Analyse von einschlägigen Studien, die sich mit erfahrungsorientierten Trainingsmethoden und deren Wirksamkeit beschäftigen, lassen sich erste Schlussfolgerungen ziehen: Zwar wurden Erfahrungen, die durch und in interkulturellen Qualifizierungsmaßnahmen vermittelt werden, mehrfach thematisiert, aber sie sind bislang nicht zu einem zentralen Forschungsgegenstand gemacht worden. Der verstärkte Einsatz von z. B. theoretischen und/oder empirisch fundierten Curricula würde die Konzeption und Evaluation von Qualifizierungsmaßnahmen darin bereichern, besser abschätzen und vorhersagen zu können, inwieweit die eingesetzten Inhalte, rhetorischen Strategien und anvisierten Methoden tatsächlich ihre Wirkung entfalten können. Dieses Forschungsdefizit gilt es in zukünftigen Bedarfsermittlungs-

Konzeptions- und Evaluationsstudien zu beseitigen, indem sowohl das Erfahrungswissen der Trainer_innen als auch stärker die berufsfeldbezogenen Erfahrungen der Trainingsteilnehmer_innen als eine *Lernressource* berücksichtigt werden.

2.2. Erfahrung(en) als Lernressource in interkulturellen Trainings

Erfahrungen stellen nicht nur wesentliche Konstitutionsbedingungen für die Begründung von interkulturellen Lernprozessen dar, sondern dienen wiederum auch als Ressourcen zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. Eine interkulturelle Erfahrungssituation, die als „ungewohnt, irritierend und unverständlich erlebt“ (Thomas 2003:137) wird, gilt als unumgehbare Ausgangsbedingung und unmittelbarer Bestandteil des interkulturellen Lernprozesses zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. Es wird angenommen, dass dabei stattfindende Lernprozesse zu einer Veränderung personaler Dispositionen führen können, wie z. B. zur Gewinnung neuer Einsichten, Veränderungen von Werthaltungen sowie Aneignung und Reflexion fremdkultureller Denk- und Handlungsweisen vor dem Hintergrund des „Eigenen“ (Weidemann 2007:494). Während im alltäglichen Sprachgebrauch Lernen vorwiegend den Erwerb von Wissen bezeichnet, wird in der psychologischen und pädagogischen Literatur Lernen auch als ein durch Erfahrungen begründeter Erkenntnisbildungsprozess verstanden, „der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotential führt und auf Erfahrungen aufbaut. Lernen ist nicht direkt zu beobachten. Es muß aus den Veränderungen des beobachtbaren Verhaltens erschlossen werden“ (Zimbardo 1992:227). Als Erfahrung versteht Philip G. Zimbardo alles, „was uns im Laufe unseres Lebens widerfährt. Üblicherweise geht es dabei also um Interaktionen mit der Umwelt. Erfahrung umfaßt die Aufnahme von Informationen (und deren Auswirkungen und Umsetzung) und die Äußerung von Reaktionen, die die Umwelt be-

einflussen, wie etwa beim Erlernen des Autofahrens“ (Zimbardo 1992:228). Interkulturelles Lernen erfolgt darauf aufbauend anhand und in konkreten interkulturellen Erfahrungen in sog. „kulturellen Überschneidungssituationen“ (Thomas 2003:140), in denen kulturelle Differenzen und deren Auswirkungen einerseits wahrgenommen und andererseits ein produktiver Umgang mit diesen erlernt werden muss.

Es lässt sich zunächst feststellen, dass Erfahrungen wesentliche Konstitutionsbedingungen für die Begründung von interkulturellen Lernprozessen darstellen. Allerdings ist die Verwendung des Lernbegriffs im Rahmen interkultureller Trainings weitgehend eklektisch und es wird nur vereinzelt auf *erfahrungstheoretische* Lerntheorien Bezug genommen (eine Ausnahme bildet z. B. Kammhuber 2000). Gleiches gilt auch für die „Beschreibung informellen interkulturellen Lernens im Ausland: Hier scheint schon die Erfahrungssituation ‚Ausland‘ das Einsetzen interkulturellen Lernens zu verbürgen, so dass auf nähere Begriffsbestimmungen häufig ganz verzichtet wird. Entsprechend sind auch Voraussetzungen, moderierende Faktoren oder Lernstrategien nicht präzise erfassbar“ (Weidemann 2007:494). Eine genauere Bestimmung des Zusammenhangs, *wie* und *warum* Lernende Erfahrungen in formellen Lernprozessen und auch in informellen Lernsituationen mit stärker alltagspraktischer Relevanz machen, sollte vor allem durch eine Rückbesinnung auf die lerntheoretischen Grundlagen geschehen. Erfahrungen können dabei in dreifacher Hinsicht als eine Lernressource in der interkulturellen Trainings- und auch Kommunikationsforschung integriert werden:

1. Lernen *durch* Erfahrung in erfahrungsbasierten Lerntheorien,
2. Lernen *als* Erfahrung in subjektwissenschaftlichen und phänomenologischen Lerntheorien sowie
3. daraus ableitbare Anforderungen und Bedingungen an Trainer_innen und Trainees im Rahmen der Erfahrungsvermittlung.

Eine Suche nach lerntheoretischen Grundlagen zur Erklärung der Genese interkultureller Erfahrungen und die Begründung darauf aufbauender didaktischer Interventionen zur Förderung interkultureller Kompetenz steht dabei an erster Stelle. Im Folgenden sollen nun die drei genannten Perspektiven dargestellt werden.

(1) Der Zusammenhang *Lernen durch Erfahrung* wurde bisher vor allem im Rahmen psychologischer und pädagogischer Lerntheorien thematisiert. Erfahrungsbasiertes Lernen bezeichnet in diesem Zusammenhang ein lernerzentriertes Lernmodell, in dem eine authentische Erfahrung in einer realen Lernsituation Lernprozesse anstoßen kann. Lernen wird in einer praktischen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand möglich. Erfahrungsbasiertes Lernen stellt nach Stefan Kammhuber (2000) eine spezifische Form des situierten Lernens dar, wobei durch die Verankerung des konkreten Lerngegenstands im sozialen Kontext des Lernenden individuelles Lernen erst ermöglicht wird. David Kolb (1984:41) beschreibt erfahrungsbasiertes Lernen als eine zyklisch und kontinuierlich verlaufende Transformation von gemachten konkreten (lebensweltlichen) Erfahrungen durch reflektierende Beobachtungen und Abstraktionen und eine Veränderung reflexiver Wissensstrukturen des Lernenden, die diesem eine Erweiterung des persönlichen Handlungspotentials aufgrund des neu erworbenen Wissens ermöglicht. Diese Theorie des Erfahrungslernens erfüllt damit das methodische Postulat einer auf lebensweltlichen Erfahrungen gründenden empirischen Theoriebildung: Basierend auf pragmatischen, entwicklungs- und kognitionspsychologischen Theorieansätzen (z. B. John Dewey, Kurt Lewin und Jean Piaget, vgl. Staemmler 2006:46f.) verknüpft David Kolb in seinem erfahrungsbasierten Lernzyklus die in sozialen oder professionellen Handlungskontexten gemachten praktischen Erfahrungen mittels kognitiver Verarbeitungsprozesse der Beobachtung, der Reflexion und der Generalisierung. Die Wissensverarbeitung findet nach Kolb in Form der Erklärung der Genese, der

Veränderung und der Entwicklung von Alltagstheorien statt. Trotz aller Kritik, die dieses Theoriemodell erfahren hat, z. B. wegen fehlender Berücksichtigung von Erfahrungen kultureller Differenz und organisationaler Kontexte (u. a. Teilnehmermotivation, Erwartungen des Auftraggebers) sowie aufgrund mangelnder Explikation der Mechanismen des Reflexionsprozesses und seiner empirischen Evidenz (z. B. Woller 2009:29ff.), lassen sich folgende Besonderheiten und Vorzüge erkennen: Durch die zyklische Anordnung der einzelnen Lernphasen wird ein fortlaufender, mehr oder weniger ergebnisoffener, hierarchiefreier Lernprozess entworfen, der mit einer Erfahrung und kognitiven Verarbeitung durch Beobachtung, Reflexion und Abstraktion in eine Adaption bisheriger oder eine Integration neuer Handlungs- und Wissensroutinen mündet, die gleichsam im jeweiligen sozialen Kontext verankert sind (ausführlicher Staemmler 2006:48). Erfahrungslernen wird damit als aktive Wissenskonstruktion des Lernenden im Austausch von soziokultureller Umwelt und persönlich-biographischer Situation verstanden.

(2) In handlungstheoretisch motivierten subjektwissenschaftlichen und phänomenologischen Lerntheorien lässt sich ein *als* Erfahrung begriffenes *Lernhandeln* reflektieren (z. B. Holzkamp 1993, Meyer-Drawe 2008, zum Überblick Straub 2010). Durch eine Integration und Erweiterung der „Theorie kreativen Handelns“ (Joas 1996) um Lernhandlungen, die „*in der Erfahrung* situiert“ werden (Straub 2010:87), kann interkulturelles Erfahrungslernen auch in didaktischen Interventionen als eine umfassende Lernressource genutzt werden. Hierbei sei auf die bisher nur unzureichend erschlossene Theorie des expansiven, explorativen und entdeckenden Lernens von Klaus Holzkamp (1993) hingewiesen, nach der Lernen als eine absichtsvolle, intentionale menschliche Handlungspraxis konzipiert ist und auf eine „*Erweiterung des Erlebnis- und Handlungspotentials* von Lernsubjekten“ und deren Autonomie und „Lebensqualität“ abzielt (Straub 2010:48). Diese lerntheoretische Konzeption scheint für

die Verwirklichung von in interkulturellen Trainings gesetzten Lernzielen, wie z.B. der Förderung der interkulturellen Kompetenzentwicklung, geeignet, weil damit eine gezielte Fokussierung, Modifikation und Transformation *personaler Grundstrukturen* der Identität von artikulierenden, reflexiv-erfahrenden Lernsubjekten ermöglicht wird. Dabei steht weniger die „abstrakte Wissens-, Vermittlung“ als vielmehr die Generierung praxis- und [berufs-]feldrelevanten Struktur- und Handlungswissens“ (Leenen 2007:779) und eine Erweiterung der eigenen *subjektiv erlebten Grenzen* im Mittelpunkt. Interkulturelle Lernerfahrungen sind damit jederzeit an jene der „Selbsttranszendenz“ (Joas 2004) gekoppelt. Erfahrungen von Selbsttranszendenz ermöglichen letztlich eine Erweiterung der „Strukturen des je eigenen Selbst, Erlebnis- und Handlungspotentials“ (Straub 2010:53) und eine Distanzierung des Lernenden zum eigenen Selbst und der eigenen Praxis. Zu lernen, wie man kultureller Differenz und Fremdheit in „als kritisch erlebten“ (Thomas 2003:146) interkulturellen Kommunikationssituationen gewahr wird und anschließend produktive Lösungswege findet, kann damit einerseits als ein „Über-sich-Hinauswachsen“ (Thomas 2003:146) und andererseits als ein kreatives Handeln und Ausloten neuer Handlungsweisen für selbsterlebte Lerndefizite charakterisiert werden.

(3) In einer in diesem Sinne verstandenen erfahrungstheoretisch fundierten Lerntheorie werden bei der Vermittlung von Erfahrungen in interkulturellen Trainings sowohl an die Trainer_innen als auch an die Trainees verschiedene Anforderungen und Bedingungen geknüpft: In aller Regel handelt es sich bei den *Trainees* um erfahrene Lernende, die bereits über ein allgemeines und/oder berufs- und tätigkeitsbereichsspezifisches Fach- und Handlungswissen verfügen, das gezielt durch eine Konfrontation mit kultureller Differenz reflektiert werden kann, um den eigenen Horizont für andere und fremde Wissens-, Sinn- und Bedeutungssysteme zu öffnen. Wenn – wie häufig gefordert – in interkulturellen Lernsituationen die

subjektiven Lernvoraussetzungen, der individuelle Wissens- und Deutungshorizont und die Lerneinstellungen der Lernenden stärker berücksichtigt werden sollen, dann sind praxisfeld- und erfahrungsnahe Wissenstransfers bzw. Lernmethoden gefordert. Die Aufgabe von interkulturell erfahrenen *Trainer_innen* besteht dann „primär in der Gestaltung anregender Lernumgebungen, der Initialisierung und Moderation des Lerngeschehens und der Lernberatung“ (Leenen 2007:779). Lernerfolge werden unter diesen Lernbedingungen erreicht durch eine

„Wissensgenerierung mit Möglichkeiten des Erfahrungslernens: einerseits über vom Trainer antizipierbare, durch Übungen und Simulationen erzeugte sog. strukturierte Erfahrungen, andererseits durch das von den Teilnehmern in das Training eingebrachte Praxiswissen, die in der Gruppe berufserfahrener Lerner reflektiert und unter Einbeziehung interkultureller Gesichtspunkte neu justiert werden muss.“ (Leenen 2007:779)

In interkulturellen Trainings sollten daher nicht lediglich wissensvermittelnde und -rezipierende Lernmethoden zum Einsatz kommen, sondern auch solche, die zu einer Aktivierung und Selbsterfahrung bzw. einem Selbstlernen der Trainees führen, um damit das konkrete, domänenspezifische und organisationstypische informelle Erfahrungs- und Handlungswissen der Trainees zu erweitern und zu verfeinern.

2.3. Erfahrung(en) als diskursive und konzeptionelle Komponente in Wissenschaft-Trainingspraxis-Projekten

Nachdem nun Erfahrungen als Forschungsgegenstand und Lernressource bestimmt wurden, wenden wir uns abschließend der dritten Verhältnisbestimmung zu: Erfahrungen können auch als eine moderierende und konzeptionelle Komponente im Rahmen von Wissenschaft-Trainingspraxis-Projekten fungieren. Dabei sind zwei Fragen zu klären: *einerseits* wie Erfahrungen den Diskurs im Wissenschaft-Praxis-Dialog anleiten können und *andererseits* wie die Erfahrungsvermittlungsarbeit praktisch in Trainingskonzeptionen verwirklicht

werden kann. Eine Beantwortung dieser Fragen steht nicht nur ganz im Zeichen der vom Wissenschaftsrat im Rahmen der Entwicklung neuer Studienstrukturen, Studiengänge und Studienabschlüsse regelmäßig empfohlenen Fokussierung auf eine Förderung des Erwerbs wissenschaftlicher Fach-, Analyse- und Methoden- und systemischer Kompetenzen sowie fachübergreifender Schlüsselkompetenzen, sondern ergänzt auch das in verschiedenen „interkulturell ausgerichteten Studiengängen“ (Weidemann / Weidemann / Straub 2007) verankerte Lernziel einer Verknüpfung von Lehr- und Praxisforschung in diversen Berufs- und Anwendungsfeldern.

(1) *Wie können nun Erfahrungen den Wissenschaft-Praxis-Dialog anleiten?* Eine Beantwortung dieser Frage liegt im Charakter der *Vermittlungsarbeit* begründet, der am besten in Anlehnung an und Erweiterung des Forschungsansatzes der dokumentarischen Evaluationsforschung von Ralf Bohnsack (2006) verstanden werden kann. Der Wissenschaft-Praxis-Dialog soll hier als ein kontinuierlicher Interaktions- und Kommunikationsprozess verstanden werden, dessen Ziel es ist, alle Beteiligten an einer empirisch fundierten Bedarfsplanung, theoriegeleiteten Konzeption und methodisch gestützten Evaluation gleichermaßen teilhaben zu lassen. Eine derartige interaktive Gesprächsplattform ermöglicht schließlich eine Erfassung und Überprüfung individueller, organisationaler und berufsfeldspezifischer Sichtweisen der beteiligten Akteure sowie eine projektbegleitende Bewertung der Gesprächsergebnisse. Eine als ganzheitlicher Lernzyklus angelegte Gesprächsarbeit spannt sich von der Themenwahl, Ideenfindung und Bedarfsanalyse über die Konzeption und Durchführung bis hin zur Optimierung der Maßnahmen auf Basis einer begleitenden Evaluation der Transfereffekte. Im Vordergrund stehen dabei einerseits die Explikation und Artikulation des handlungsleitenden impliziten Erfahrungswissens der beteiligten Wissenschaftler_innen, professionellen Trainer_innen, Trainees, Auftraggeber und Studierenden in Form ihrer je eigenen individuellen, persön-

lich-biographischen Erlebnisse, Ziele und Erwartungen. Andererseits sollen auch die – aufgrund ihrer Zugehörigkeit in bestimmten Organisationen, Berufsfeldern, Milieus und Subkulturen – gemeinsam geteilten Erfahrungen (z. B. realisierbare Lernziele, einzusetzende Lehrmethoden und zu erwartende Ergebnisse), die Bohnsack in Anlehnung an Karl Mannheim als sog. „konjunktive Erfahrungsräume“ (Bohnsack 2006) bezeichnet, beachtet werden. Grundlage für den vermittelnden Austausch zwischen Forscher_innen und Praktiker_innen bildet ein „empirisch fundierter Zugang zur tiefer liegenden Semantik“ (Bohnsack 2006:152) des handlungsleitenden, impliziten Erfahrungswissens aller Beteiligten und der handlungspraktischen Herstellung von Kommunikation. Der Gesprächscharakter erfüllt nach Bohnsack zwei wesentliche Funktionen: Aufbauend auf Verfahren und Techniken der qualitativen Sozialforschung wie z. B. Beobachtung, Individualinterview und Gruppendiskussion kann *erstens* ein vom Forscher initiiertes Kommunikationsprozess in Gang gesetzt werden, der im Hinblick auf interpretative Auswertungsverfahren analysiert wird. Mit Hilfe von Gesprächsanalysen kann die (natürliche) *Kommunikation* der am Dialog beteiligten Akteure nachvollzogen werden. *Zweitens* spielt im Rahmen der Vermittlungsarbeit die Ingangsetzung, Aufrechterhaltung und Entwicklung eines mit allen Beteiligten geführten Diskurses eine ebenso wichtige Rolle. Wissenschaft erfüllt in diesem „stetige[n] kommunikative[n] Aushandlungsprozess“ eine „moderierende Funktion“ (Kardorff 2007:244). Die von den beteiligten Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen übernommene Aufgabe des *Moderierens* besteht darin, die individuellen und kollektiven Konstruktionen hinsichtlich ihrer jeweiligen Soziogenese zu rekonstruieren.

Das Ziel des kommunikativen Austauschs liegt nicht in der Herstellung eines „*Konsens*“, sondern darin, „ein Verständnis der *Unterschiede* zu entwickeln“ (Bohnsack 2006:152). Es gilt dabei die „Standortgebundenheit“ und die jeweilige Perspektive aller am Kommunikationsprozess Beteiligten zu betrach-

ten, ohne ein „Aneinandervorbeireden“ zuzulassen (Bohnsack 2006:152). Dabei kommt es also darauf an, die soziale Herstellung von Differenzen und Ähnlichkeiten bei der Umsetzung eines gesetzten Ziels zu reflektieren. Der Gesprächsprozess soll anhand der Methode des kontinuierlichen „Zurückfragens“ (Bohnsack 2006:153) angeleitet werden. Die jeweils geführten Gespräche, die vermittelten Inhalte und die errungenen Ergebnisse dienen wiederum als Ausgangspunkt für weitere Gespräche, so dass Themen der ressourcenorientierten Bedarfsplanung, Konzeption und Evaluation von Trainingsmaßnahmen immer wieder aktualisiert werden können und an die veränderliche Praxis adaptiert und adjustiert werden können. Auf diese Weise können die jeweiligen Gesprächsrunden in immer tiefergreifende Rekonstruktionen der sozialen Praxis eindringen.⁵

An die Wissenschaftler_innen und die Professionellen werden konkrete soziale Rollenerwartungen geknüpft: Bedient man sich der Begrifflichkeit von Niklas Luhmann (1990:84ff.) kann zwischen zwei Ebenen der Partizipation in der Vermittlungsarbeit unterschieden werden. Sowohl die Wissenschaftler_innen als auch die professionellen Akteure sind in den Gesprächsrunden zunächst einmal *Beobachter_innen erster Ordnung*. Sie müssen unter explizit gesetzten Zielen gemeinsam die Grundlagen der Bedarfsplanung, Konzeption und Evaluation von interkulturellen Qualifikationsmaßnahmen erarbeiten und diskutieren. Sie sind aber auch *Beobachter_innen zweiter Ordnung*, die in der (wissenschaftlichen) Reflexion und Interpretation individuell artikulierten und in den Diskussionen aktualisierten impliziten Erfahrungs- und Handlungswissens *aller* Akteure besteht. Die Durchführung einer interpretativ-gestützten Gesprächsanalyse entspricht der Beobachtung zweiter Ordnung, weil es sich dabei um eine Rekonstruktion der handlungspraktischen Herstellung der sozialen Konstruktionen der Akteure handelt. Die am Gesprächsprozess Beteiligten haben dementsprechend eine doppelte Aufgabe zu erfüllen, um zwischen einer Nähe und Distanz zum

jeweiligen Thema zu moderieren: Sie sind zugleich Gesprächsteilnehmer_innen und Analytiker_innen (Mensching 2006:340). Dieses Moderationsarrangement besitzt mehrere Vorteile: Erstens entwickeln sich Gesprächsthemen in einem zirkulären Lernprozess. Im Rahmen des geführten Gesprächs werden Reflexionen über die Handlungspraxis – also des „praktischen Wissens aus nächster Nähe“ (Mensching 2006:340) – angestellt, die gleichzeitig durch entsprechende weitere Diskussionen und Gesprächsrunden zu Veränderungen der Problemwahrnehmung und sozialen Praxis führen. Zweitens kann unmittelbar die wissenschaftlich-systematische Expertise mit der theoretischen Kompetenz und praktischen Urteilsbildung in Verbindung mit dem Erfahrungs-, Handlungs- und Orientierungswissen aller beteiligten Akteure (der Erste-Person-Perspektive) verknüpft werden, was letztlich auch ein methodenpraktisches Prinzip der qualitativen Sozialforschung und Kulturanalyse darstellt. Das ist übrigens auch der Grund dafür, dass ein derart gestalteter Wissenschaft-Praxis-Dialog als ein *wissenschaftliches Projekt* verstanden werden kann (Bohnsack / Nentwig-Gesemann 2010:47f.).

Daraus lassen sich verschiedene *praktische Anforderungen* für die Vermittlungsarbeit ableiten: Sowohl die Wissenschaftler_innen als auch die Praktiker_innen werden vor die Aufgabe gestellt, Anknüpfungspunkte zu einzelnen zu erarbeitenden Gesprächsthemen zu finden, ohne zu banalisieren, d. h. es dürfen weder die wissenschaftlichen Ansprüche den praktisch-konzeptionellen Anforderungen untergeordnet werden, noch sollen das Expertenwissen, die spezifischen Ausbildungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Berufserfahrungen der professionellen Akteure im beforschten Feld vernachlässigt werden (Mensching 2006:349). Die Vermittlungsarbeit wird einerseits als Forschung und andererseits als Lösungsverfahren von konkreten Praxisproblemen betrieben. Mithin handelt es sich dabei um eine die Wissenschaft und Praxis wechselseitig beeinflussende wissenschaftliche Begleitforschung (Kromrey 1988).

Nach Mensching (2006:354) sollte die Vermittlungsarbeit letztlich als „Vertrauensarbeit“ betrachtet werden. Daher ist es stets notwendig, offene und partnerschaftliche Beziehungen aufzubauen und zu pflegen. Die Vermittlungsarbeit kann z. B. in *dualen* Veranstaltungen wie Zielvereinbarungen mit Auftraggebern, Runde-Tisch-Gesprächen zur Besprechung von Konzeptionsfragen, Ergebnispräsentationen sowie Interpretationssitzungen und Kolloquien durchgeführt werden, an denen alle Akteure gleichermaßen beteiligt sind. (2) Neben der nunmehr beantworteten Frage, wie eine erfahrungsgeleitete Gesprächsmethodik umgesetzt werden kann, soll abschließend geklärt werden, wie sich diese in konkreten *praktischen* Trainingskonzeptionen niederschlägt. Auf *praktisch-konzeptioneller* Ebene lassen sich Praxisforschungs- und Entwicklungsprojekte heranziehen, in denen interkulturelle Erfahrungen als *Gegenstand*, *Lernressource* und als diskursive *Komponente* zur Vermittlung zwischen interkultureller Trainingsforschung und -praxis betrachtet wurden. Im Folgenden werden vier vom Autor begleitete Trainings- und Evaluationsprojekte vorgestellt. Diese besitzen exemplarischen Charakter, sind im Kontext des bereits theoretisch erörterten Wissenschaft-Praxis-Dialogs entstanden und lassen sich anhand verschiedener Trainingskomponenten analysieren und darstellen (vgl. ausführlicher Tab. 1):

- i) Im Rahmen des Projektes *kulturcampus* wurde ein kulturallgemeines Sensibilisierungstraining von Studierenden für Studierende an der TU Chemnitz entwickelt und durchgeführt. Dieses zielt auf die soziale Integration von ausländischen Studierenden an der Universität und fördert sowohl die Selbstreflektions-, Lern- und Bewertungskompetenz der Trainees als auch gleichzeitig die Methoden-, Moderations- und Selbstmanagementkompetenz der studentischen Trainer_innen (Kettelhoit 2011, Várkonyi 2010).
- ii) Die zusammen mit Fachlehrer_innen eines Chemnitzer Gymnasiums konzipierte interkulturelle Projekt-

woche *Culture Drumming* diente der Vermittlung nicht-kognitiver Aspekte interkultureller Kompetenz. Dabei wurden Mittelstufenschüler_innen für Differenz Erfahrungen in Form von Rollen-, Erlebnis- und Bewegungsspielen am Lernort Hochschule durch Interventionen von Studierenden der TU Chemnitz sensibilisiert und ein neuer Bewegungslernansatz im Rahmen des fächerübergreifenden Unterrichts erprobt (Kühn 2011).

- iii) Im Rahmen der Evaluation eines kulturspezifischen Trainings zur *Auslandsvorbereitung* von Fach- und Führungskräften der Wirtschaft konnte festgestellt werden, dass einerseits die Persönlichkeit und der Erfahrungsreichtum von Trainer_innen, die Authentizität der Lernsituationen und andererseits eine Kombination von Gruppenarbeit und Feedbackgesprächen für den Lernerfolg von besonderer Bedeutung sind (Bethmann 2010).
- iv) In einem weiteren Projekt stand die Konzeption, Erprobung und Implementierung einer *Zusatzqualifikation* zur Förderung der interkulturellen Kompetenz von Studierenden der Berufsakademie Sachsen im Vordergrund. Nach erfolgreichem Absolvieren der Zusatzqualifikation wurden Studierende in die Lage versetzt, kulturelle Unterschiede im Wahrnehmen, Denken, Handeln und Urteilen bei sich selbst und bei anderen zu erfassen, diese Unterschiede vor dem Hintergrund des eigen- und fremdkulturellen Orientierungssystems zu analysieren und Kommunikationsprozesse in beruflichen Situationen effektiv zu gestalten. Im Rahmen des Projektes wurde auch ein Train-the-Trainer-Ansatz entwickelt (Arnold / Koch 2013, Arnold et al. 2014).

Im Rahmen der beschriebenen Projekte waren unterschiedliche Beteiligten- und Interessensgruppen (Stakeholder) eingebunden: in der Durchführung Lehrer_innen, Dozierende und Studierende als Trainer_innen; während

Praxisforschungsprojekte					
		kulturcampus (2009-2011)	Culture Drumming (2010)	Auslandsvorbereitung (2009-2010)	Zusatzqualifikation (2012-2014)
		Förderung sozialer Integration ausländischer Studierender durch interkulturelle Trainings, TU Chemnitz	Konzeption und Durchführung einer interkulturellen Projektwoche für Mittelstufenschüler_innen	Evaluation eines erfahrungsorientierten Trainings zur Vorbereitung eines Auslandsaufenthalts in den USA	Zusatzqualifikation zur Förderung interkultureller Kompetenz von Studierenden der Berufsakademie Sachsen
Trainingskomponenten	Entwicklungsschritte	Empirische Bedarfsplanung, Konzeption und Durchführung	Empirische Bedarfsplanung, Konzeption, Durchführung, Evaluation	Beobachtung der Durchführung, Evaluation	Bedarfsanalyse, Konzeption, Durchführung, Evaluation, Implementierung
	Trainings-typ	erfahrungsorientiert (vorwiegend nicht-kognitiv), kulturalldgemein	erfahrungsorientiert, nicht-kognitiv, körperliche Aspekte, kulturalldgemein	erfahrungsorientiert, kulturspezifisch	erfahrungsorientiert, kognitiv, handlungsorientiert, länderkundlich
	Ziele	Sensibilisierung für kulturelle Differenz, Fokus auf soziale Integration der Studierenden	Sensibilisierung für kulturelle/ körperliche Differenz, erlebnisnahe Aktivierung von Einzelkompetenzen	Optimierung der Zusammenarbeit von Tochter- und Muttergesellschaft (USA)	kulturell bedingte Unterschiede im Erfassen, Unterschiede analysieren und Kommunikation im Beruf effektiv gestalten
	Zielgruppe	Studierende an der TU Chemnitz (ausländ./dt.)	Mittelstufenschüler/innen eines Chemnitzer Gymnasiums	Fach- und Führungskräfte der Wirtschaft in Sachsen	Studierende der Berufsakademie Sachsen
	Trainer_innen	Studierende	Studierende, Ethik-, Musik-, Geografie-, Sportlehrer_innen	professionelle Trainer_innen	Freiberufliche Dozierende, Professor_innen, Projektmitarbeiter_innen
	Inhalte	Kultur- und Kommunikationskonzepte, Fremdwahrnehmung, Stereotype, Kulturstandards, Kulturdimensionen	kulturelle Vielfalt Asiens, Kulturstandards, Länderkunde Japan, sportmotorische Repertoires (Trommeln/Tanz/Musizierpraxis), Bewegungsbewusstsein	Kulturkonzept, Landeskunde und Wertesystem, Fremdheitserfahrungen, (Wirtschafts-) Kommunikation und Projektmanagement	Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede, Interkulturelles Management (z. B. multikulturelle Teams, Auslandsentsendungen), Länder-/Marktinformationen China, Indien, Polen, Russland, Tschechien, Türkei
	Lehrmethoden	Lehrvortrag, Rollenspiele, Simulationen, Erlebnispädagogik, Gruppenarbeit, kritische Interaktionssituationen, Reflexionsübungen	Lehrvortrag, Videoinput, Gruppen-, Partner-, Einzelarbeit, Rollen- und Bewegungsspiele, Feedbackmethoden	Lehrvortrag, Simulationen, Gruppenarbeit, Feedbacktechniken	Lehrvortrag, Fallstudien, Lehrvideos, kritische Interaktionssituationen, Simulationen, Rollenspiele, Blended Learning, Lernportfolio
	Bedarfsplanung	interkulturell ausgerichtete Studienangebote TU Chemnitz, Auslandsaufenthalte, Lernstile	Sächsischer Lehrplan, interkulturelle Sensibilisierung, fächerübergreifender Unterricht, Teamwork	Aufgabenbereiche, Funktionen, Vorerfahrungen, Kontaktformen, Fremdsprachen, Trainingsinhalte	Bedarfe der Praxispartner der Staatlichen Studienakademie Breitenbrunn, Teamwork, bereichsübergreifende Kompetenzen, Stereotype
	Reflexion der Durchführung	Freiwilligkeit, Kontaktförderung, Interesse an Kommunikation, Erlebnisfaktor	ganzheitliches, musikalisches, bewegungsbezogenes Lernen, Lernmotivation, Selbstbewusstsein, Gruppendynamik	Rolle, Persönlichkeit der Trainee, Authentizität der Lernsituationen, Modelllernen, Interaktivität und Dynamik unter Trainees	Methodenvielfalt, didaktische Reduktionen, eigenverantwortliches Lernen, Lehrerfahrungen Dozierende
	Evaluation	prozessbegleitend	summarisch	summarisch	prozessbegleitend und summarisch
Wissenschaft – Praxis – Dialog	Erfahrungen der Trainer_innen und Trainees	<i>Trainer_innen:</i> Tandem, Methodenkompetenz: Beobachtung, Reflexion, Moderation <i>Trainees:</i> Beobachten, Bewerten, Handeln	<i>Trainer_innen:</i> Simultane Lehrerfortbildung, Drumming-Aktivierung <i>Trainees:</i> Kreativität, soziale Interaktion, Lernort Universität, Lernerlebnis	<i>Trainer_innen:</i> Native Trainerin, Handlungsempfehlungen <i>Trainees:</i> Reflexion von Fremdheitserfahrungen	<i>Trainer_innen:</i> Sprache und Länderkunde, Dos and Don'ts <i>Trainees:</i> Selbst- und Fremderfahrung, Kulturstandards
	Beteiligte im Dialog	Studierende, Dozierende, Forscher_innen, Netzwerk interkulturelle Lehrende	Gymnasiallehrer_innen, Schulsozialarbeiter_in, Forscher_innen, Studierende, Schüler_innen	Interkulturelle Trainer_innen, Studierende, Dozierende, Workshopteilnehmende	Praxisunternehmen, Dozierende, Studierende, Forscher_innen, Evaluator_innen
	Themen des Dialog	Expansives Lernen, Ansatz Training von Studierenden für Studierende, Projektmanagement, Entwicklung eines Train-the-trainer-Ansatzes, Hochschulkontext, differente Lernstile, Trainingssprache, Lernmotivation	ganzheitliches Erfahrungslernen, Bewegungs- und Spielpädagogik, Dialog Trainingsforschung und Schulpraxis	Trainerkompetenzen, soziale Interaktion der Trainees untereinander, Erfahrungsreflexion, Kombination von formellem/ informellem, Instruktionen-/ Konstruktionslernen	Methodenentwicklung, praktisches Länderwissen, Bedeutung von Blended Learning, Vorbereitung auf internationale Berufstätigkeit, Wissensvermittlung und Kompetenzsteigerung, Entwicklung eines Train-the-trainer-Ansatzes

Tab. 1: Beispiele für Praxisforschungsprojekte im Wissenschaft-Praxis-Austausch.

der Bedarfsanalyse, Konzeption und Evaluation ebenso auch Projektmitarbeitende und Forschende von Hochschulen oder der Berufsakademie; als Trainees Schüler_innen, Studierende sowie Fach- und Führungskräfte. Zu häufigen Gesprächsthemen während aller Phasen der Entwicklung der vorgenannten Trainingsprogramme gehörten u. a. lerntheoretische und -methodische Fragen (z. B. instruktives/konstruktives Lernparadigma, expansives Lernen, Bewegungs- und Spielpädagogik, Blended Learning, Anforderungen an in-/formelle Lernprozesse wie z. B. Lernmotivation und Qualität der Interaktionen, Trainings an verschiedenen Lernorten (Schule, Universität, Berufsakademien, Wirtschaft) zur ausbildungsintegrierten interkulturellen Wissensvermittlung und Kompetenzsteigerung sowie zur Vorbereitung auf die Berufspraxis, die Entwicklung von Train-the-trainer-Ansätzen und die Reflexion der Trainer_innenerfahrungen.

3. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

In diesem Aufsatz wurde – ausgehend von der Verortung eines lebensweltlichen Erfahrungsbegriffs im Kontext interkultureller Kommunikations- und Trainingsforschung – versucht, das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis aus drei Perspektiven näher zu bestimmen: Erfahrung(en) sind *erstens* als theoretischer Gegenstand, *zweitens* als methodische Lernressource und *drittens* als diskursive und praktisch-konzeptionelle Komponente für interkulturelle Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu betrachten, um im Wissenschaft-Praxis-Dialog genutzt zu werden. Diese dreifache Verhältnisbestimmung und die Relevanz von Erfahrungen erscheinen gerade vor dem Hintergrund einer Weiterentwicklung und empirischen, theoretischen und methodischen Fundierung interkultureller Trainingsforschung dringend vonnöten. Durch eine sowohl forschungsorientierte als auch praxisnahe Ausrichtung lassen sich damit nicht nur verschiedene neue Lehr- und Forschungsthemen generieren, sondern auch der Wissenschaft-

Praxis-Dialog mit und in verschiedenen Berufs- und Praxisfeldern interkultureller Kommunikation fördern, was nicht allein ein Gebot einer praxisnahen Ausbildung von Schüler_innen, Studierenden und Doktorand_innen an Hochschulen, Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen darstellt, sondern auch die akademische Wissensproduktion um neue, innovative und kreative Potentiale erweitert.

4. Literatur

- Aristoteles (1960): *The Works of Aristotle. Metaphysica*. London u. a.: Oxford University Press.
- Arnold, M. / Koch, S. (2013): Von interkultureller Zusatzqualifikation bis zum Workshop für E-Tutor/-innen. Handlungsorientierte Didaktik an der Berufsakademie Sachsen. *Mondial – SIETAR Journal für interkulturelle Perspektiven* 19(1), S. 29-32. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-357770> [Zugriff am 28.12.2015].
- Arnold, M. / Jantos, S. / Koch, S. / Köhler, M. / Leidl, L. / Vetter, W. (2014): *Handreichungen für das „Studienmodul Interkulturelle Kompetenz“ für die Studiengänge Industrie, Tourismuswirtschaft, Soziale Arbeit an der Berufsakademie Sachsen* (Dozent/-innenhandreichung, inklusive DVD). Breitenbrunn: Staatliche Studienakademie Breitenbrunn.
- Bethmann, C. (2010): *Erfahrungsorientiertes Lernen in der Auslandsvorbereitung. Eine begleitende empirische Untersuchung eines interkulturellen Trainings und Reflexion der Ergebnisse vor dem Hintergrund neuer Trainingsformen*. Unveröffentlichte Masterarbeit im Studiengang Interkulturelle Kommunikation. Chemnitz: TU Chemnitz.
- Bhawuk, D. P. S. (1998): The role of culture theory in crosscultural training. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 29(5), S. 630-655.
- Bohnsack, R. (2006): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung: Konzepte – Methoden – Umsetzungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 135-155.

- Bohnsack, R. / Nentwig-Gesemann, I. (2010): Einführung: Dokumentarische Evaluationsforschung. In: Bohnsack, R. / Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen, Farnington Hills, MI: Budrich, S. 9-20.
- Earley, P. C. (1987): Intercultural Training for Managers. A Comparison of Documentary and Interpersonal Methods. *Academy of Management Journal* 30(4), S. 685-698.
- Gannon, M. J. / Poon, J. M. L. (1997): Effects of Alternative Instructional Approaches on Cross-cultural Training Outcomes. *International Journal of Intercultural Relations* 21(4), S. 429-446.
- Gudykunst, W. B. / Guzley, R. M. / Hammer, M. R. (1996): Designing intercultural training. In D. Landis & R.S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 61-80.
- Harrison, J. K. (1992): Individual and Combined Effects of Behavior Modeling and the Cultural Assimilator in Cross-Cultural Management Training. *Journal of Applied Psychology* 77(6), S. 952-962.
- Holzkamp, K. (1993): Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.: Campus.
- Joas, H. (1996): *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Joas, H. (2004): *Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz*. Freiburg: Herder.
- Kammhuber, S. (2000): *Interkulturelles Lernen und Lehren*. Wiesbaden: DVU.
- Kardorff, E. v. (2007): Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick, U. / Kardorff, E. v. / Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Methoden. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 238-250.
- Kettelhoit, M. (2011): *Konzeption, Planung und Durchführung einer konkreten Trainingsmaßnahme für die Zielgruppe Studierende unterschiedlicher kultureller Herkunft im Rahmen des integrationsfördernden Projekts kulturcampus an der Technischen Universität Chemnitz*. Unveröffentlichte Masterarbeit im Studiengang Interkulturelle Kommunikation. Chemnitz: TU Chemnitz.
- Kinast, E.-U. (2003): Evaluation interkultureller Trainings. In: Thomas, A. / Kinast, E.-U. / Schroll-Machl, S. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 2: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 204-216.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kölbl, C. (2007): *Zur Professionalität interkultureller Trainings*. Vortrag. Unveröffentlichtes Manuskript. Chemnitz: TU Chemnitz.
- Koselleck, R. (1991): Wie sozial ist der Geist der Wissenschaften? Zur Abgrenzung der Sozial- und Geisteswissenschaften. In: Frühwald, W. / Jan, H. W. / Koselleck, R. (Hrsg.): *Geisteswissenschaften heute: Eine Denkschrift*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 112-141.
- Kováčová, M. (2010): *Komparative Evaluation kulturspezifischer didaktischer und erfahrungsorientierter interkultureller Trainings*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Kromrey, H. (1988): Akzeptanz- und Begleitforschung. Methodische Ansätze, Möglichkeiten und Grenzen. In: *Massacommunicatie* 3, S. 221-242.
- Kühn, H. (2011): *Konzeption und Durchführung eines interkulturellen Trainings für MittelstufenschülerInnen eines Gymnasiums. Vermittlung interkultureller Kompetenz im Rahmen des 'Cultural Drumming'-Ansatzes*. Unveröffentlichte Masterarbeit im Studiengang Interkulturelle Kommunikation. Chemnitz: TU Chemnitz.
- Landis, D. / Bhagat, R. S. (Hrsg.) (1996): *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Landis, D. / Brislin, R. (Hrsg.) (1983): *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Landis, D. / Bennett, J. M. / Bennett, M. J. (Hrsg.) (2004): *Handbook of Intercultural Training*. 3rd ed. Thousand Oaks u. a.: Sage.
- Leenen, R. (2007): Interkulturelles Training. Psychologische und pädagogische Ansätze. In: Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 773-784.

- Luhmann, N. (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mendenhall, M. E. / Stahl, G. K. / Ehnert, I. / Oddou, G. / Osland, J. S. / Kühlmann, T. M. (2004): Evaluation Studies of Cross-Cultural Training Programmes. A Review of the Literature from 1988 to 2000. In: Landis, D. / Bennett, J. M. / Bennett, M. J. (Hrsg.): *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 129-143.
- Mensching, A. (2006): Zwischen Überforderung und Banalisierung – zu den Schwierigkeiten der Vermittlungsarbeit im Rahmen qualitativer Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 339-362.
- Meyer-Drawe, K. (2008): *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Mittelstraß, J. (1974): *Die Möglichkeit von Wissenschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- O'Reilly, C. / Arnold, M. (2005): *Interkulturelle Trainings in Deutschland. Theoretische Grundlagen, Zukunftsperspektiven und eine annotierte Literaturauswahl*. Frankfurt a. M., London: IKO-Verlag.
- Oxford University Press (Hrsg.) (2010): Training. Oxford English Dictionary. Oxford University Press. URL: <http://oxforddictionaries.com/definition/training> [Zugriff am 28.12.2015].
- Pruegger, V. J. / Rogers, T. B. (1994): Cross-cultural Sensitivity Training. Methods and Assessment. *International Journal of Intercultural Relations* 18(3), S. 369-387.
- Sommerfeld, P. (2006): Das Theorie-Praxis-Problem. In: Schmocker, B. (Hrsg.): *Liebe, Macht und Erkenntnis*. Luzern: Interact - Verlag für Soziales und Kulturelles, S. 289-312.
- Staemmler, D. (2006): *Lernstile und interaktive Lernprogramme. Kognitive Komponenten des Lernerfolges in virtuellen Lernumgebungen*. Wiesbaden: DVU.
- Straub, J. (2010): Lerntheoretische Grundlagen. In: Weidemann, A. / Straub, J. / Nothnagel, S. (Hrsg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld: transcript, S. 31-98.
- Thomas, A. (2003): Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen, Wissen, Ethik* 14(1), S. 137-150.
- Várkonyi, B. (2010): *Konzeption und Implementierung eines integrationsfördernden Projektes zur interkulturellen Kompetenzentwicklung und –vermittlung „von Studierenden für Studierende“*. Das Projekt kulturcampus an der TU Chemnitz. Unveröffentlichte Masterarbeit im Studiengang Interkulturelle Kommunikation. Chemnitz: TU Chemnitz.
- Weidemann, D. (2007): Akkulturation und interkulturelles Lernen. In: Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 488-498.
- Weidemann, D. / Weidemann, A. / Straub, J. (2007): Interkulturell ausgerichtete Studiengänge. In: Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 815-825.
- Woller, K. (2009): *Experiential Learning Theory nach David Kolb. Theorie, Anwendung und Kritik aus englischsprachiger Literatur*. GRIN-Verlag.
- Zimbardo, P. G. (1992): *Psychologie*. 5. Aufl. Berlin u.a.: Springer.

Endnoten

1. Carlos Kölbl danke ich für die kritische Durchsicht des Textes und hilfreiche Hinweise.
2. Die Entwicklung des Erfahrungsbegriffs kann hier selbstverständlich nicht ausführlich dargestellt werden. Es wurde allerdings mehrfach kritisch darauf hingewiesen, dass Erfahrung im Sinne des Galileischen Differenzbegriffs häufig auf ihre mechanische Grundbedeutung im Rahmen experimentell erfassbarer, wiederholt beobachtbarer Empirie reduziert wird (vgl. Mittelstraß 1974).
3. Die in diesem Aufsatz dargestellte dreigliedrige Struktur zur Verhältnisbestimmung zwischen Wissenschaft und Praxis nimmt starke Anleihen bei einem Vortrag von Carlos Kölbl (2007) zur Professionalität interkultureller Trainings. Kölbl widmet sich im Speziellen dem Verhältnis zwischen der Professionalität interkultureller Trainings und kulturwissenschaftlicher Forschung. Dabei nimmt er drei Bestimmungen vor, wobei er diese Bestimmun-

gen als akzentuierende, aber keineswegs disjunkte Unterscheidungen auffasst: 1. Die Professionalität interkultureller Trainings als Gegenstand kulturwissenschaftlicher Forschung. 2. Kulturwissenschaftliche Forschung als Ressource für die Professionalität interkultureller Trainings. 3. Kulturwissenschaftliche Forschungskompetenz als Bestandteil der Professionalität interkultureller Trainings.

4. Zu diesem Ergebnis gelangt man bereits nach einer kurzen Recherche in den *Handbooks of Intercultural Training* (Landis / Brislin 1983, Landis / Bhagat 1996, Landis / Bennett / Bennett 2004), in Handbüchern im Themen- und Forschungsfeld interkulturelle Kommunikation, Kooperation und Kompetenz (z. B. Thomas / Kinast / Schroll-Machl 2003, Straub / Weidemann / Weidemann 2007) sowie in diversen Fachzeitschriften (z. B. *International Journal of Intercultural Relations*).

5. Ähnlich wie in der dokumentarischen Evaluationsforschung stehen auch im Wissenschaft-Praxis-Austausch über die Konzeption und Evaluation interkultureller Bildungsangebote die Werthaltungen und Einstellungen, auf die mittels der Gesprächsarbeit eingewirkt werden soll und die soziale Veränderungsprozesse (z. B. Optimierungen von Trainings) ermöglichen, im Vordergrund.